

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/68070>

Please be advised that this information was generated on 2018-07-08 and may be subject to change.

Het leren lezen in Engels als vreemde taal; een onderzoek naar leraren-in-opleiding

SIMONE REIS, KEES VAN ESCH & PIET-HEIN VAN DE VEN

Dit artikel is een verslag van een promotieonderzoek naar het leren van leraren in opleiding (lio's) Engels in Londrina (Brazilië)¹. Onderzocht is hoe de lio's vernieuwingen van het leesonderwijs in een vreemde taal ervaren en wat ze ermee doen in de praktijk. De auteurs beschrijven kort de verschillende opvattingen over lezen en problemen die gepaard gaan met onderwijsvernieuwing. Daarna schetsen zij de beoogde vernieuwing in het zogenoemde LIPS-project, de opzet van dat project en het daaraan gekoppelde onderzoek. De resultaten worden gepresenteerd in de vorm van drie portretten van leraren-in-opleiding in hun onderwijspraktijk.

Lezen: bottom-up, top-down, of interactief

Er zijn verschillende opvattingen over leren lezen in een vreemde taal. Die verschillen impliceren tevens verschillende opvattingen over wat taal is (vergelijk Van Esch, 1987; Brown, 2001; Reis, 2005).

Het leesonderwijs in een vreemde taal is lang gedomineerd door de opvatting dat de leerling de betekenis van een tekst moet proberen te achterhalen door deze te decoderen naar zijn moedertaal. Het lezen wordt

volgens deze bottom-up-benadering gestuurd door de tekens in de vreemde taal te 'ontcijferen' met behulp van de kennis van de taal en wel op een lineaire wijze: eerst letters, dan lettergrepen, daarna woorden en tenslotte zinnen. Dit leesonderwijs richt zich vooral op het aanleren van de kenniselementen van de vreemde taal die dan zouden moeten worden gecombineerd om zo tot tekstbegrip te komen.

De bottom-up-benadering van lezen gaat ervan uit dat de lezer stap voor stap overgaat van het ene niveau van analyse naar een volgend hoger niveau: van letter naar woorden, naar woordgroepen en vandaar naar zinnen. Lezen is volgens deze benadering een tekstgestuurd proces. Aan de basis van deze benadering ligt een visie op taal als een systeem van tekens (klanken, letters, woorden) die door regels verbonden worden.

In de jaren zeventig van de vorige eeuw kwam de top-down-benadering op, die lezen zag als een psycholinguïstisch proces van voorspellen en toetsen van die voorspellingen. Volgens deze benadering is lezen een kennisgestuurd proces, waarbij de lezer niet meer informatie selecteert dan hij nodig heeft om zijn voorspellingen te toetsen.

In de jaren tachtig ontwikkelde zich een

'interactieve' benadering. Kenmerkend voor die benadering is de wisselwerking tussen en integratie van de bottom-up en top-down benadering. Lezen is in deze visie een proces waarin de lezer zich laat sturen door zijn leesdoel. Beide laatste benaderingen zien taal meer als communicatie, als *language in use*.

Vernieuwing van het leesonderwijs 'Engels als vreemde taal'

Onderwijsvernieuwing is niet eenvoudig. Heel vaak worden vernieuwingsideeën niet in de klas gerealiseerd en blijven ze louter papier (Calderhead, 2001). Voor het uitblijven van vernieuwingen bestaan diverse verklaringen die samenhangen met de onderwijs- en innovatievisie van onderzoekers en/of ontwikkelaars. Een veel gedocumenteerde verklaring is dat de vernieuwing wordt geconstrueerd door onderzoekers. De leraar wordt dan geacht die vernieuwing gewoon maar toe te passen. Onderwijsvernieuwing bestaat dan uit overdracht en reproductie van kennis (Onderwijsraad, 2003). Een andere visie gaat ervan uit dat onderwijsverandering een leerproces voor de leraar impliceert. Dat leren wordt mede bepaald door de referentiekaders van de (aanstaande) leraar en door diens ervaringen, kennis en opvattingen die tijdens jarenlange scholing zijn gevormd door het zogenoemde *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975). Onderzoek laat namelijk zien dat de praktijk van leraren in hoge mate parallel loopt aan hun opvattingen en dat het heel moeilijk, zo niet onmogelijk is om die opvattingen te veranderen (zie onder andere Richardson-Placier, 2001).

Simone Reis beoogde haar leraren-in-opleiding met een meer interactieve visie op leesonderwijs in Engels als vreemde taal vertrouwd te maken, in het kader van een promotietraject. Ze ontwikkelde met een collega het zogenoemde *Linguagem e Prática*

Social ofwel het LIPS-project. Dat project werd opgezet en uitgevoerd in hun lerarenopleiding aan de Universiteit van Londrina (Brazilië). Dit LIPS-project was gebaseerd op constructivistische ideeën over leren en onderwijzen. De lio's kregen onderwijs in leesstrategieën, mochten onderling mogelijke interpretaties van teksten bespreken. Ze leerden daarbij gebruik te maken van hun voorkennis en ontdekten zo hoe teksten in het Engels in elkaar zitten. Ze werden zich bewust van hun eerdere ervaringen met leren en onderwijzen, ontwierpen zelf vernieuwende lessen in lezen en maakten daarbij hun eigen materiaal. Ook gebruikten ze bestaande tienertijdschriften. Het project beoogde aldus de lio's zelf bewust te laten omgaan met doelgericht lezen en het doelgericht inzetten van leesstrategieën. Het zette hen aan actief onderwijsmateriaal te maken, en hen zo toe te rusten tot leesonderwijs in het Engels. Het project beoogde reflectie op de eigen leer- en leeservaringen en bewustwording van taal- en leesonderwijs via discussie en onderhandelen. Het voorgenomen leesonderwijs moest leerlingen kennis van genres en de kenmerken daarvan bijbrengen en leesstrategieën aanleren om Engelstalige teksten uit teenager magazines te kunnen lezen. Een dergelijk leesonderwijs zou voor de onderwijspraktijk in Brazilië behoorlijk vernieuwend zijn (Reis, 2005, p. 6-14).

Onderzoeksvragen

Het project beoogde de lio's in staat te stellen tot een leesonderwijs gebaseerd op een interactieve benadering. Dat leidde tot een onderzoek naar hoe de lio's in hun praktijk hun leesonderwijs realiseerden, aan de hand van vier onderzoeksvragen:

- Hoe zien de lio's het LIPS-project, met andere woorden wat zijn hun opvattingen over de manier waarop in het project taal, lezen,

vreemdetalenonderwijs, eigen lesgeven, leren van leerlingen zijn geconcretiseerd?

- Hoe ziet de praktijk van de lio's eruit, met andere woorden wat doen zij in hun lessen (lezen, vreemdetalenonderwijs, leren van leerlingen)?
- Hoe verhoudt zich hun praktijk in de klas tot de principes van het LIPS-project?
- Hoe kunnen we eventuele discrepanties tussen de ideeën van het project en de praktijk duiden? Welke factoren spelen bij het ontstaan van deze eventuele discrepanties een belangrijke rol?

Onderzoeksoepzet

Aan het project namen tien lio's deel. Het onderzoek richtte zich op hun biografie als leerder, hun opvattingen over taal, tekst, lezen, leren en onderwijzen, hun 'concerns' en hun verwachtingen over leren lesgeven. Daarna werd hun praktijk bestudeerd en de relatie tussen hun praktijk en de bedoelingen van het project. Ten slotte werden de lio's op deze parameters vergeleken. Na respondent-validatie werd van drie lio's een portret geconstrueerd (zie onder).

Het onderzoek is te typeren als een etnografische studie naar de opleidingspraktijk van de onderzoekster en haar collega. Het beschrijft, documenteert en analyseert de gang van zaken in de opleiding, met als focus een opleidingsvernieuwing, het LIPS-project. Het onderzoek werd uitgevoerd in Londrina waar de onderzoekster en haar collega werken in de vakgroep Moderne Vreemde Talen. De studenten daar kiezen uit Engels, Spaans of Frans als vreemde taal. De studenten volgen onderwijs taal- en letterkunde in de gekozen vreemde taal en in de moedertaal (Portugees). Daarnaast volgen de lio's in het derde en vierde jaar een opleiding tot leraar in zowel hun moedertaal als in de vreemde taal van hun keuze. Deze specifieke leraren-

opleiding omvat 10 % van het totaal aantal uren in beide jaren, dat wil zeggen, 300 uren in totaal, waarvan de helft (150 uren) voor in dit geval Engels.

Als etnografisch onderzoek maakte het onderzoek gebruik van zoveel mogelijk gegevens die de praktijk van de opleiding al levert. Daarnaast werden gegevens verzameld in het kader van het LIPS-project. De gegevens werden verzameld tussen 2000 en 2003. In het najaar van 2000 werden, voorafgaand aan het LIPS-project, de lio's vragenlijsten met open vragen voorgelegd. Deze vragenlijsten dienden ter inventarisatie van de opvattingen van de lio's over lezen, hun eigen ontwikkeling, hun samenwerking met medelios en hun opleiders, het project, de didactische vaardigheden van de opleiders en hun eigen vaardigheden. In het voorjaar van 2002 werden lessen van de lio's op video opgenomen. De lio's observeerden elkaars lessen met behulp van observatieformulieren. Als opleider maakte de onderzoekster aantekeningen van de lessen die zij observeerde. Direct na de video-opname werden met de lio's interviews gehouden over de geobserveerde les. Als de onderzoekster de les niet kon bijwonen, werden er door de lio's lesverslagen gemaakt. De lio's maakten een eindverslag van het project door antwoord te geven op een aantal open vragen. Die vragen gingen over hun ervaringen, over zichzelf als leerders van Engels, over hun opvattingen, over het onderwijzen van Engels vóór en ná het project en over wat ze van het project hadden geleerd, over de aanpak en het materiaal van het project zelf en wat ze er in de toekomst mee zouden gaan doen.

Al deze gegevens werden voorlopig geanalyseerd. Die analyse werd de lio's toegestuurd. In mei 2003 werden bij wijze van respondentvalidatie semi-gestructureerde interviews afgenomen waarin gecheckt werd of de lio's zich in de analyses konden herkennen. Met name werd nagegaan in welke mate

die analyses dekten wat er in de lessen van de lio's gebeurde, en hoe zij aankeken tegen hun ontwikkeling tijdens het project. Al deze interviews werden op band opgenomen voor nadere analyse.

De dataanalyse maakte gebruik van principes van grounded theory (Strauss & Corbin, 1990), een inductieve aanpak waarbij data in clusters worden ondergebracht op basis van een eerste, open codering. Het theoretisch kader van het onderzoek levert daarvoor voorlopige concepten en categorieën. De begeleiders analyseerden onafhankelijk van elkaar een aantal van de betrokken data, vergeleken hun analyses met die van de onderzoekster en bereikten er overeenstemming over. Deze analyse werd voorgelegd aan de lio's voorafgaand aan het semi-gestructureerde interview van mei 2003. Vijf lio's bleken bereikbaar voor deze 'respondentvalidatie'. Daarna werd een tweede analyse uitgevoerd op de data die waren aangevuld met de gegevens uit de interviews.

Deze dataanalyse leidde enerzijds tot enkele belangrijke categorieën waarin de data konden worden ondergebracht en die belangrijk bleken voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen:

- opvattingen over taal, tekst, lezen, onderwijzen en leren;
- de persoonlijke geschiedenis van de lio wat betreft het leren van vreemde talen;
- hun concerns;
- hun verwachtingen over hun opleiding.

Anderzijds bleek uit de analyse dat de lio's heel verschillend handelen in hun praktijk, maar wel bleek het mogelijk de vijf praktijken terug te brengen tot drie typen, vertegenwoordigd door drie lio's. Op basis van de genoemde categorieën werd voor elk van de drie lio's een analytisch portret geconstrueerd. Deze portretten vormden het object van triangulatie met de begeleiders van dit onderzoek. Uiteindelijk leidde dat tot een gezamenlijk gedragen interpretatie van de gegevens.

Theoretisch kader

Het theoretisch kader wordt gevormd door opvattingen over lezen en taal (zie boven). Daarnaast bevat dit kader theorie en empirie van onderzoek naar het leren van lio's. Onderzoek (onder andere Richardson, 1996; Minor, Onwuegbuzie & Witcher James, 2002) laat zien dat opvattingen een grote rol spelen in de mogelijke groei van de lio naar een bekwame leraar. Het gaat er dan in concreto om hoe de lio's hun vak zien (taal, lezen, onderwijzen en leren), hoe ze zichzelf als docent in hun vak zien, hoe ze dat vak moeten leren onderwijzen en wat zij daarvoor nodig hebben aan kennis en vaardigheden.

Onderzoek geeft aan dat er een verband bestaat tussen deze opvattingen en de biografie van de lio's (Clift, 1991; Li, 2003). Uit onderzoek blijkt dat lio's vasthouden aan opvattingen die ze hebben gevormd als leerling in dat vak en dat hun opvattingen moeilijk te veranderen zijn. Ander onderzoek laat echter zien dat lio's hun opvattingen wel bijstellen of zelfs compleet veranderen. Vaak veranderen opvattingen dan door combinatie van factoren als concerns die zich verder ontwikkelen, steeds dieper gaande reflecties op hun praktijk-ervaringen, betere samenwerking met collega-docenten en de feedback die zij van hun leerlingen krijgen (bijvoorbeeld McNally, Cope & Inglis, 1997; Tillema, 1998; Spalding, 2002). Onderzoek dat zich richt op de relatie tussen de opvattingen van lio's en hun praktijk in de klas geeft aan dat de opvattingen van de docenten consistent bleken te zijn met hun praktijk; er zijn echter ook bewijzen van het tegendeel (o.a. Johnson, 1992; Many et al, 2002).

Ondanks deze gevarieerde resultaten gaan wij ervan uit dat inzicht in hoe de lio als leerder was, bijdraagt tot een betere interpretatie en reconstructie van diens ervaringen tijdens de opleiding.

Drie portretten

MARIAN

Marian vond alles maar moeilijk. Ze vond de LIPS-aanpak van lezen moeilijk, ook al vond ze dat die benadering 'niks nieuws' bracht. Ze had moeite met het maken van het materiaal. Ze had moeite met het taalniveau in de gebruikte teksten. In haar praktijk had ze problemen met klassenmanagement. Ze had weinig vertrouwen in haar leerlingen, verwachtte niet veel van hun kennis van het Engels of hun inzet. In haar onderwijs zijn af en toe elementen van de LIPS-benadering te vinden, zoals het aanzetten van haar leerlingen tot eigen tekstinterpretaties. Maar meestal raakte ze van die eigen interpretaties in de war. Haar onderwijs kenmerkte zich als een bottom-up-benadering: stil lezen van de tekst en het letterlijk vertalen van woorden en zinnen. Ze gaf geen ruimte aan de leerlingen voor een eigen tekstinterpretatie. Op haar vragen was maar één antwoord goed, een antwoord dat de leerlingen dan ook moeten geven en dat moet passen in Marians interpretatie van de tekst. Marian controleerde of de leerlingen de tekst in een bepaalde zin hadden begrepen en richtte vervolgens de aandacht op grammaticale problemen.

Marian bleek sterk vast te houden aan de manier waarop zij zelf taal- en leesonderwijs Engels heeft gehad. Dat onderwijs was gericht op grammaticale kennis, op het woord-voor-woord vertalen en op het bottom-up lezen van teksten. Haar leerlingverleden kenmerkte zich door de monoloog van de leraar die de regels van het Engels onderwees. In haar onderwijspraktijk, zo blijkt uit de data, gaat zij op dezelfde manier te werk.

Marians concerns blijken vooral betrekking te hebben op zich zelf, op hoe te overleven, op kennisoverdracht, op klassenmanagement en op hoe ze presteert in de ogen van haar superieuren. Opvallend is dat Marian voor

haar eigen leerproces als lió haar hoop vooral vestigde op hulp van anderen (opleiders en medelíó's). Ook in haar eigen leren als lió staat dus 'kennisoverdracht' centraal.

CAROL

Ook Carol vond de visie van het LIPS-project niet eenvoudig, maar het project bood haar wel een nieuwe visie op lezen. Ze was heel geïnteresseerd in het maken van eigen materiaal. Ze ervoer de nieuwe visie op lezen als beloftevol. Enerzijds zag ze kansen voor een kritische tekstbenadering, anderzijds maakte het nieuwe haar ook onzeker. De leesbenadering bleek complex, dynamisch, moeilijk. Ze had ook wel aarzelingen over het niveau van haar leerlingen.

In haar praktijk zit Carol tussen de visie van het project en een meer traditionele aanpak in. Zij slaagt er in ruimte te geven aan de eigen antwoorden van haar leerlingen en schenkt aandacht aan het gebruik van metacognitieve strategieën in haar les. Maar op momenten dat ze moeilijkheden bij haar leerlingen waarneemt, schakelt ze over naar letterlijke vertaling en naar haar eigen interpretatie van de teksten. Haar open aanpak maakt dan plaats voor een gesloten en gecontroleerd behandelen van de tekst.

Carol heeft een aantal jaren in het buitenland doorgebracht waar ze een vreemde taal leerde zonder enig formeel onderricht. Ze leerde die taal op basis van haar interactie met anderen. Als leerling in Brazilië kreeg ze lessen Engels die sterk leken op die van Marian, grammatica en woord-voor-woord vertalen. Carol heeft dus in feite te maken gehad met zowel een grammaticale als een communicatieve visie op taal.

Haar concerns hadden vooral betrekking op haar didactiek. Ze wilde graag een interactieve leraar zijn, ze reflecteerde op haar praktijk vanuit een theoretisch kader om meer vat op die praktijk te krijgen. Ze had

aanvankelijk zorgen over de tekortkomingen van haar onderwijs en van haar leerlingen, maar geleidelijk aan kon ze zich ontwikkelen tot een docent die meer gericht is op haar leerlingen en hoe die leren. Carol gaf aan dat ze in haar ontwikkeling als leraar met name zou leren van uitproberen en van haar eigen fouten.

ELIZABETH

Elizabeth zag het vernieuwingsproject als een steuntje in de rug om zelf kritisch te leren lezen, lesmateriaal te ontwerpen en haar leerlingen nieuwe manieren van lezen aan te leren, gebruik makend van authentieke teksten. In haar onderwijs is sprake van een heel constructivistische wijze van tekstbehandeling met als kenmerken: oriënterend en doelgericht lezen, aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen, zowel wat betreft algemene ontwikkeling als hun kennis van genres en tekststructuren. Ze liet leerlingen cognitieve en metacognitieve strategieën gebruiken om de betekenis van de tekst te ontsluiten. In haar leesonderwijs is veel ruimte voor eigen, beargumenteerde, tekstinterpretatie door de leerlingen. Ze had veel vertrouwen in hun capaciteiten.

Net als Carol heeft Elizabeth twee verschillende leerervaringen met onderwijs Engels. Op school onderging ze de grammatica-vertaalmethode die ook Carol en Marian kregen. Daarnaast echter volgde Elizabeth onderwijs aan een privé-instituut, waar veel aandacht was voor het mondeling gebruik van het Engels. Haar eigen visie op taal was minder gebaseerd op het belang van grammatica en meer op het gebruiken van de vier vaardigheden.

Elisabeths concerns blijken vooral gericht op hoe haar leerlingen leren en op het krijgen van inzicht in haar eigen onderwijs. Net als Carol verwachtte Elisabeth veel van blijven uitproberen en van je fouten leren.

Conclusies

De onderwijspraktijk van deze drie lió's laat veel zien van de opvattingen die ze hadden voordat ze aan de opleiding begonnen. Deze opvattingen komen voort uit hun eigen ervaringen met het leren van vreemde talen. Het is niet zo dat hun leerlingverleden zich naadloos voortzet in hun klassenpraktijk, maar het is blijkbaar moeilijk zich van die oude opvattingen los te maken. Het gaat daarbij niet alleen om opvattingen over taal, maar ook over onderwijzen en leren. De eigen manier van leren als leerling laat namelijk eveneens sporen na in de opleiding én in de klas. Marian verwacht van de lerarenopleiding dat ze te horen krijgt 'hoe het moet', terwijl Carol en Elizabeth meer vertrouwen op uitproberen en bijstellen. In hun lessen laten ze als leraar eenzelfde visie op leren door leerlingen zien: bij Marian is dat kennisoverdracht, bij Carol en vooral bij Elizabeth krijgen leerlingen meer ruimte voor uitproberen.

De resultaten van het onderzoek sluiten aan bij eerder onderzoek zoals kort aangeduid in ons 'theoretisch kader'. Opvattingen over taal, leren, onderwijzen, leerlingen – en de biografie waarin die opvattingen zijn gevormd, blijken van belang bij het leren geven van onderwijs. Het is niet zo dat de eerdere eigen opvattingen en de biografie voorspellen hoe de lió les gaat geven. Maar opvattingen en biografie zijn wel factoren die voor de onderzoekers inzicht geven in de worsteling van deze lió's om hun onderwijs Engels als vreemde taal op een vernieuwende manier vorm te geven.

Discussie

Dit onderzoek heeft consequenties voor lerarenopleiding en onderwijsvernieuwing, juist ook omdat het eerder onderzoek naar de rol

van opvattingen en biografie bevestigt – zij het met de nodige nuance. De eerste consequentie lijkt ons dat nadrukkelijk rekening moet worden gehouden met bestaande opvattingen over vak, onderwijs en leren. Deze moeten in opleiding en vernieuwing transparant worden gemaakt en ter discussie gesteld. Dat betreft dan zowel de opvatting over het eigen leren in de opleiding, als het leren door leerlingen.

Een tweede consequentie is dat opleiding en vernieuwing rekening moeten houden met de concerns van (aanstaande) leraren over hun klassenpraktijk. Als, zoals bij Marian, het dagelijks overleven een dominant concern is, is er weinig ruimte voor een inhoudelijke nieuwere, en vooral meer open benadering van leerling en leren. Pas als (aanstaande) leraren toe zijn aan concerns gericht op het leren van hun leerlingen, lijkt er ruimte te ontstaan voor andere manieren van lesgeven.

Wat in bovenstaande analyse en portrettering onvoldoende tot uiting kwam, is de invloed van de context waarin wordt geleerd. De school waar de lio's terecht kwamen, bepaalde mede hoe ze les gaven. Dat betekent dat het weinig zin heeft om vanuit de lerarenopleiding vernieuwingen te 'droppen' zonder tegelijkertijd te zorgen voor een goede context op de school waar lio's werkzaam zijn en waar ze samen met collega's een leerproces kunnen starten om hun eigen leerproces te onderzoeken en zo hun onderwijs te vernieuwen en (zie ook Van Esch & Elsen, 2004).

Ten slotte lijkt het van belang meer onderzoek te doen naar dat leren van (aanstaande) leraren. Onderzoek in scholen, maar ook onderzoek binnen de lerarenopleiding. Het voorbeeld van de onderzoekster die zelf als lerarenopleider haar eigen opleiding heeft onderzocht, maakt duidelijk dat dergelijk onderzoek bijdraagt aan de vergroting van de kennisbestanden over het leren van lio's en ons kan helpen de lerarenopleiding te verbeteren. Gecombineerd met onderzoek naar het

leren van docenten op scholen, kan dit leiden tot verdere aanzetten tot vernieuwing van onderwijs, in ons geval onderwijs in moderne vreemde talen.

NOOT

1. Het dissertatieonderzoek van Simone Reis, *Learning to teach reading in English as a foreign language* werd begeleid door Theo Bergen, Piet-Hein van de Ven en Kees van Esch en verdedigd op 20 december 2005 aan de Radboud Universiteit Nijmegen. De begeleiders droegen in een vorm van onderzoekerstriangulatie bij aan de analyse van de data.

LITERATUUR

- Brown, H. D. (2001). *Teaching Reading*. In H. D. Brown (Ed), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to language Pedagogy* (pp. 298-333). White Plains: Pearson Education.
- Calderhead, J. (2001). *International Experiences of Teaching Reform*. In V. Richardson, (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 777-802). Washington DC: American Educational Research Association.
- Clift, R. T. (1991). *Learning to teach English – maybe: A study of knowledge development*. *Journal of Teacher Education*, 42(5), 357-372.
- Esch, C. J. M. van, (1987). *Contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal. Evaluatie van een trainingsprogramma*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Esch, K. Van & Elsen, A. (2004). *Effecting Change: Research into Learner Autonomy in Foreign Language Learning and Teaching*. In K. Van Esch, & O. St. John (Eds.) *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 191-218). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Johnson, K. E. (1992). *The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers*

of English. *Journal of Reading Behavior*, 14(1), 83-108.

Li, B. (2003). *Changes in thinking and pedagogical knowledge in learning to teach English as a second language*. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 5(2), 1-31.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Many, J. E., Howard, F., & Hoge, P. (2002). *Epistemology and pre service teacher education: How do beliefs about knowledge affect our students' experiences?* *English Education*, 34(4), 302-322.

McNally, J., Cope, P., & Inglis, B. (1997). *The student teacher in school: Conditions for development*. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 485-498.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). *Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers*. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.

Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: SDU.

Reis, S. (2005). *Learning to teach reading in English as a Foreign Language. An interpretive study of student teachers' cognitions and actions*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). *Teacher Change*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 905-947). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Spalding, E. (2002). *Of organelles and octagons: What do pre-service secondary teachers learn from interdisciplinary teaching?* *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 699-714.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.

Tillema, H. H. (1998). *Stability and change in student teacher's beliefs about teaching*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 217-228.

SIMONE REIS is als lerarenopleider Engels verbonden aan de universiteit van Londrina, Brazilië.

KEES VAN ESCH is universitair hoofddocent bij Romaanse Talen en Culturen / Spaans en vakdidacticus/lerarenopleider Spaans bij het Instituut voor Leraar en School aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

PIET-HEIN VAN DE VEN is universitair hoofddocent vakdidactiek en vakdidacticus/lerarenopleider Nederlands aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit. Correspondentieadres: Piet-Hein van de Ven, ILS, Postbus 9103, 6525 HD Nijmegen. Telefoon 024-3612912, e-mail P.vandeven@ils.ru.nl